

# Pour une épistémologie nouvelle de la pédagogie spécialisée Per una nuova epistemologia della Pedagogia Speciale

**Alain Goussot** / Università degli Studi di Bologna / [alain.goussot@unibo.it](mailto:alain.goussot@unibo.it)

The article propose the analysis of the epistemological and historical construction in special pedagogy. There are a few indications on the historical aspect and the origins of these pedagogical sciences which have the characteristic to be a border approach to understand the learning process of people with disabilities and special needs. The special pedagogy is not a pedagogy of separation but an educative approach for inclusion and is critical about the medical orientation, try to integrate the methods of active and critical pedagogy, psychology, neurology and anthropology to develop a global understanding of human development in the different social, cultural and historical contexts. The special pedagogy point of view is based on the potentialities of the people and use mediations to favour an educational and social inclusive process.

**Key-words:** special pedagogy, inclusion, disabilities, new epistemology

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

Notre propos est de réfléchir sur les fondements épistémologiques de ce que l'on appelle pédagogie spécialisée; cela implique la nécessité de cerner l'objet épistémologique de cette discipline qui fait partie de la pédagogie (il s'agira aussi d'en comprendre les connections conceptuelles et ses rapports à la pratique) et d'en tracer ce que Gaston Bachelard appelait le '*profil épistémologique*'. Il faudra s'arrêter sur le langage conceptuel mais aussi sur sa traduction culturelle dans les différentes langues. L'évolution sémantique des terminologies est à la base de l'évolution même des sciences humaines et de la vie. Il faudra en reconstruire le récit dans l'histoire des expériences éducatives qui ont mises les bases pratiques et théoriques de ce que nous appelons pédagogie spécialisée ; les traces et la mémoire sont importantes car elle donnent un sens et fournissent aussi des contenus aux démarches des intervenants d'hier, d'aujourd'hui et de demain ; c'est-à-dire qu'elles construisent une identité, une identité plurielle, ouverte et dynamique. L'on verra que souvent les grandes figures de l'éducation, de la pédagogie et de la psychopédagogie qui s'occupèrent de personnes avec des 'besoins spéciaux' ou 'particuliers' ont été des innovateurs et ont toujours eu une approche complémentariste et une démarche interdisciplinaire. Ils ont été au croisement entre pédagogie, psychologie, médecine, anthropologie et sociologie ; leur pratique et leur réflexion théorique sont des formes métissées. Ils ont aussi provoqué ce que Bachelard définissait des '*ruptures épistémologiques*' c'est-à-dire une rupture des paradigmes dominants dans les domaines de la pédagogie mais aussi des autres disciplines associées ; en cela ils nous ont offert une autre vision des apprentissages, du développement humain et de son fonctionnement, ils nous ont aussi poussé à réfléchir sur l'organisation de la société, la structure de ses rapports sociaux et sa nature effectivement respectueuse des différences et de la pluralité des façons d'être. Aujourd'hui on parle d'éducation inclusive, on verra aussi comment on en est arrivé là, mais cela implique aussi une réflexion sur les fondements et la nature de la démocratie car l'on y retrouve les concepts de citoyenneté, égalité, diversité et opportunité. La réflexion sur l'épistémologie nous contraindra à nous demander s'il existe une seule Pédagogie spéciale, s'il en existe plusieurs, si à l'intérieur d'une même démarche pédagogique il existe différentes approches. On verra que les débats actuels reflètent ces différentes orientations théoriques mais surtout qu'ils sont l'expression de pratiques et conceptions opérationnelles parfois très différentes et pas toujours compatibles.

## 1. Sémantique conceptuelle: le sens des termes que nous utilisons (réflexions)

Parler d'épistémologie de la pédagogie spécialisée implique de s'interroger sur son objet spécifique de connaissance et sur ses cadres interprétatifs; pour faire cela il faut partir du langage utilisé ; du langage de la pédagogie spécialisée et des langues dans lesquelles elle s'exprime. Par exemple en français on parle de pédagogie spécialisée alors qu'en italien on utilise l'expression pédagogie spéciale ; s'agit-il de la même chose, est-ce seulement une différence formelle sur le plan linguistique ? Cet exercice pourrait être fait avec l'anglais et l'allemand,

et dans bien d'autres langues ; les anglais parlent de special needs, les italiens de bisogni speciali, les français de besoins particuliers ; ici aussi on peut se demander s'il s'agit d'un simple formalisme linguistique ou s'il y a quelque chose de plus profond qui concerne la signification des mots et leur origine historico-culturelle. Déjà Stanislaw Tomkiewicz, dans les années 80, soulignait l'ambiguïté du terme 'handicapé' en français ; terme qui recouvre deux réalités différentes : d'une part le déficit neurobiologique et ses conséquences sur le plan fonctionnel et de l'autre les conséquences sociales, c'est-à-dire les situations de handicap dans l'interaction entre la personne avec déficit et son contexte de vie. D'une part on trouve les différents types de déficit, sensoriels, moteurs, intellectuels et mentaux ; déficits qui ont pour conséquence de produire certaines disfonctionnalités dans un certain nombre de sphère du développement de la personne. D'autre part les conditions de vie environnementales. Mais il faut aussi faire la différence entre les déficits congénitaux et les déficits acquis à la suite d'un événement traumatique (un accident de travail ou un accident de santé) ; ce sont deux conditions différentes. Dans le cas des déficits présents à la naissance, la normalité de l'enfant est d'être, par exemple, non voyant, sourd, trisomique etc... ; par contre dans le cas du déficit acquis il y a une fracture traumatique dans la trajectoire et la vie de la personne qui vit une véritable discontinuité. Comme on peut le voir il y a une question qui concerne la présence du déficit chez la personne ; la pédagogie dite spécialisée ou spéciale s'occupe des processus des apprentissages en présence d'un ou plusieurs déficits ; elle s'occupe des situations qui ne permettent pas le développement des potentialités de la personne et de celles qui au contraire les facilitent. Son objectif est de créer le plus possible ces dernières. Comme disait Lev Vygotski dans son livre *Fondements de défectologie*, une personne avec un déficit n'est pas automatiquement et nécessairement déficitaire c'est-à-dire handicapée. Ce sont les conditions interactionnelles du contexte social qui rendent ou non la personne 'déficiente' ou 'handicapée'. Le mot français continue donc à être porteur d'une ambiguïté de fond ; en Italie on a inventé un néologisme (italianisant le mot anglais disability, considéré comme plus correcte) ; disabilità, cela pour souligner que l'on parle des disfonctionnalités produites par le déficit et non du handicap ; il est fondamental de distinguer ces deux termes car il s'agit d'une distinction d'une grande importance sur le plan de l'intervention de soutien et d'accompagnement. *il faut faire avec le déficit pour réduire et éliminer le handicap* ; il s'agit de trouver les stratégies éducatives et réhabilitatives adéquates pour surmonter les situations de handicap et les éliminer. Au fond c'est l'orientation même de la classification CIF de l'OMS sur le fonctionnement de la santé des personnes avec déficit. Le déficit n'est pas une pathologie (il peut en être le résultat) ; donc il ne s'agit pas de le soigner car il est un dégât neuro-biologique qui ne peut être effacé et qui a des conséquences sur le plan de certaines sphères fonctionnelles du développement. Cela ne se soigne pas ; on peut tout au plus intervenir au niveau des fonctions résiduelles et de leur habilitation ou réhabilitation. On peut et l'on doit, par contre, accompagner la personne dans le développement de son répertoire potentiel de capacités créant les conditions favorables à son expression réduisant et éliminant toutes les situations handicapantes produites par l'environnement et le contexte de vie. Parmi les obstacles que peuvent rencontrer les personnes avec déficit il y a les représentations sociales, culturelles et les préjugés qui les

accompagnent. Même les mots *disability* et *disabilità* continuent, selon Claudio Imprudente, l'actuel directeur du Centre de documentation handicap de Bologne (tétraplégique spastique de naissance), à souligner une ou plusieurs incapacités, donc à véhiculer un regard négatif. Il propose d'utiliser le mot *diversamente abile*, c'est-à-dire *habile d'une autre manière* ; ce qui ne veut pas dire nier la particularité du fonctionnement liée à la présence du déficit. Alexandre Jollien, diagnostiqué comme 'insuffisant cérébral moteur', souligne que la vulnérabilité est une force qui concerne tous les êtres humains. Michelle Dawson, chercheuse autiste de l'Université de Montréal, affirme tout simplement qu'il s'agit d'une *autre façon de fonctionner*, mettant l'accent sur la notion d'*altérité* et sur l'importance de la rencontrer et de la reconnaître comme telle, sans vouloir la 'corriger' ou la 'soigner'. Comme on peut le voir le point de vue des personnes avec déficit (ou avec des 'anomalies' du développement) est très stimulant car il nous oblige à réfléchir et à mettre en discussion continuellement ce que souvent les experts considèrent comme scientifiquement acquis une fois pour toute. Ils provoquent ce que Bachelard nommait une '*rupture épistémologique*' qui introduit d'autres schémas interprétatifs et d'autres catégorisations, d'autres façons de voir.

Il suffit d'ailleurs de reconstruire l'évolution dans le temps des termes utilisés pour faire des diagnostics et pour parler des personnes avec déficit pour se rendre compte de la relativité historico-culturelle de ceux-ci ; représentations socio-culturelles qui déterminent aussi des démarches pratiques sur le plan de l'éducation, de la réhabilitation et de la thérapie. Fin 19<sup>e</sup> siècle et débuts du 20<sup>e</sup> siècle la psychiatrie offre des cadres étiologiques et nosographiques que l'on aurait des difficultés à reconnaître aujourd'hui car il y a eu une évolution culturelle ; par exemple pour parler de déficience intellectuelle on utilisait les termes *idiotisme* et *imbécillité*, c'étaient des catégories diagnostics scientifiques qui comprenaient une forte connotation de jugement de valeur. On parlait aussi d'enfants *anormaux*, avec des sous-entendus d'infériorisation. Mais si on avance dans le temps pour arriver aujourd'hui on se retrouve avec une série d'interrogations qui concernent le regard sur l'autre, dans ce cas sur la personne avec déficit. Quel regard, aussi bien au niveau du sens commun dans la société que dans les disciplines scientifiques comme la médecine, la psychiatrie et la pédagogie ; même si sur cette dernière il reste toujours un doute de 'scientificité' car il faudrait raisonner sur le mot scientifique et sur sa traduction opérationnelle. Mais nous y reviendrons car ce qui fait de la pédagogie spécialisée ou spéciale une discipline aux frontières et au croisement d'autres disciplines, un point de vue ouvert et critique c'est précisément le fait qu'elle fait sauter continuellement et met en discussion les cadres rigides des visions préconstituées. Nous savons que des hommes de science comme les psychiatres Philippe Pinel et Esquirol considéraient comme pratiquement non éducatibles les enfants 'idiots', nous connaissons aussi, mais il faudra y revenir, le long travail d'hommes, d'éducateurs, comme J.M.G Itard et Edouard Séguin qui prouvèrent qu'il était possible de construire des contextes d'apprentissage pour ces enfants. Il s'agit de regards différents sur une même réalité, de regards qui se croisent, qui entrent aussi en conflit et qui souvent ne se rencontrent pas dans la mesure où ils passent par des représentations difficilement compatibles. Le médecin et éducateur belge Ovide Decroly arrivera à substituer le mot *anormal* avec le mot *irrégulier*, voulant ainsi tout simplement décrire un mode particulier, irrégulier, de fonctionnement de l'enfant

avec déficit. Mais même quand on arrive à des définitions plus proches de la description phénoménologique du fonctionnement on continue à se poser des questions qui sont encore et toujours le fruit de regards différents, regards qui ont de grosses implications sur les pratiques. Il suffit de penser à la catégorie *retard mental* qui nous provient des travaux d'Alfred Binet à propos de la distinction entre *age chronologique* et *age mental* : la question est de savoir retard par rapport à quoi, et par rapport à quelle conception de l'intelligence ? De nouveau il y a un regard négatif, on parle de retard. Mais la vraie question est de savoir si ce type de catégorisation pour 'mesurer' l'intelligence peut être utile pour qui travaille avec des enfants ou des adultes qui présentent des déficits au niveau intellectuel et mental. Il est intéressant de voir comment Lev Vygotski met en discussion le concept de normalité à propos des enfants avec un déficit intellectuel et mental ; il met d'abord en discussion le concept même de retard mental ; il fait remarquer que « *c'est le concept plus flou et difficile de la pédagogie spécialisée* » ; il affirme qu'il n'existe pas de vrai et précis critère scientifique pour déterminer le caractère et le degré du retard ; les tests de Binet, par exemple, servent peu car ils utilisent des indicateurs abstraits et des instruments inadéquats pour pouvoir évaluer le type d'intelligence de l'enfant considéré 'arriéré'. Ici on se rend aussi compte que les objets épistémologiques de la pédagogie spécialisée ou spéciale sont différents de ceux de la médecine et de la neuropsychiatrie ; le regard pédagogique est un regard qui essaye de comprendre quel est le fonctionnement de la personne avec déficit, ce qui effectivement fonctionne et comment, quels sont ses besoins particuliers, non pas dans le sens où elle a des besoins différents des autres mais que, pour accéder à la satisfaction des besoins de tout être humain, elle doit trouver des réponses à ses besoins spécifiques. Donc un regard sur les potentialités et le fonctionnement des capacités. Donc plutôt que de dire qu'un enfant avec une déficience intellectuelle n'est pas en mesure de faire une simple opération arithmétique, il s'agit de savoir quel type d'intelligence il utilise pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne, quel genre d'opération il est en mesure de faire et comment il s'y prend. Le regard pédagogique est attentif aux apprentissages, à ses modalités, aux conditions dans lesquels ils se déroulent, quels en sont les facteurs favorables et, au contraire, les facteurs qui les freinent. On a parlé de la finalité de la pédagogie spécialisée ou spéciale : favoriser le développement de toutes les potentialités de la personne avec déficit pour en faciliter l'intégration sociale et scolaire. Le mot intégration peut être ici conçu à la fois comme méthode de travail mais aussi comme un objectif ; dans ce dernier cas la tendance est souvent de voir dans le mot adaptation ou réadaptation le mot clé pour expliquer ce que l'on entend. Mais l'adaptation concerne surtout et avant tout le sujet avec déficit à qui on doit faciliter les apprentissages mais qui doit s'adapter ; le mot adaptation est aussi chargé d'un contenu fonctionnaliste qui fait que c'est le sujet qui doit faire l'effort, le contexte ne doit au fond pas changer grand chose. Et pourtant si l'on se met à raisonner dans une perspective interactionniste, comme le faisait Vygotski mais aussi John Dewey, un des fondateurs de la pédagogie active américaine, il faut convenir que le contexte doit se modifier pour favoriser le processus de développement du potentiel d'apprentissage de la personne avec déficit et garantir de cette manière l'effective égalité des opportunités. Mais pour cela il faut aussi une méthode intégrée ; une méthode globale qui sache faire dialoguer

et interagir les acteurs, les professionalités, les cultures techniques et les différents contextes de vie (famille, école, vie sociale, culture, institutions et monde du travail). Alors on peut parler de co-éducation et de co-évolution; de réseaux qui fonctionnent comme des réseaux qui éduquent tous les acteurs de la vie sociale à interagir dans une perspective de rencontre et d'apprentissage réciproque, on pourrait même dire dans la perspective d'un développement humain soutenable pour tous. Sur le terme inclusion et sa distinction du terme intégration on a parfois la sensation d'un jeu de parole qui ne changerait pas la substance mais si l'on regarde les choses de plus près et avec plus d'attention et de profondeur on se rend compte qu'il s'agit de pratiques des rapports sociaux différents; on pourrait dire que d'une part, l'inclusion, nous avons une démarche écologique et globale du développement humain alors que de l'autre, l'intégration, nous avons une démarche plus instrumentale. C'est ce qu'à essayer d'expliquer le sociologue et philosophe allemand Jurgen Habermas dans ses différents textes: *La théorie de l'agir communicationnel*, *l'inclusion de l'Autre*, *La condition intersubjective*. Dans ses différents ouvrages Habermas insiste sur la nature de la communication : là où l'action est de type instrumentale, l'autre existe comme moyen, est objet d'éducation, d'assistance et de soin, il est adapté au contexte (c'est l'intégration systémique) ; là où l'action est de type communicationnel l'autre existe comme valeur en soi, comme sujet porteur de besoins et de droits, dans ce cas il y a inclusion car il y a un changement, une transformation réciproque du sujet qui apprend et du contexte qui apprend à se modifier pour permettre à chacun d'être soi-même avec ses propres particularités. Seulement là où il y a des connexions communicationnelles respectueuses de la pluralité des modalités de fonctionner de chacun est possible une société effectivement inclusive respectueuse des différences et des droits de citoyenneté de chacun. Nous retrouvons cette approche anthropologique dans les travaux de Urie Bronfenbrenner sur l'écologie du développement humain: une démarche qui considère la personne dans son écosystème relationnel et qui raisonne sur l'importance d'un écosystème riche d'interactions, de connexions positives qui créent des opportunités de vie. Comme on peut le constater ici aussi on insiste sur les dynamiques du contexte et de ses interactions pour créer les conditions de pleine expression des potentialités des personnes avec déficit ; le contexte de vie et ses opportunités constitue un lieu d'apprentissage et de croissance fondamental pour chacun. Donc la pédagogie spécialisée ou spéciale concerte la dimension sociale de la vie des personnes avec déficit et n'est pas seulement limitée à la période de la vie qui coïncide grosso modo avec celle de la scolarisation (0-18 ans) mais concerne l'âge adulte et le vieillissement c'est-à-dire tout le cycle de la vie et ses différents passages.

Si l'on pense aussi aux changements intervenus sur le plan scientifique (neurosciences, neuropsychologie, psychologie cognitive...) dans les 30 dernières années et à ceux qui pourront encore avoir lieu dans les prochaines années on ne peut que relativiser nos points de vue sachant, précisément, que la recherche scientifique modifiera ultérieurement nos conceptions, nos connaissances et nos cadres de référence conceptuels. Il ne fait aucun doute que la pédagogie spécialisée ou spéciale s'alimente des découvertes faites dans les domaines de la psychologie cognitive, des neurosciences, de l'anthropologie médicale et socio-culturelle. Le rapport de la pédagogie spécialisée ou spéciale avec les autres disciplines ne

signifie pas un changement d'objet épistémologique; les apprentissages et l'éducation des personnes avec des besoins particuliers ou spéciaux reste au centre de son activité théorique et pratique. Ici la démarche complémentariste indiquée par Georges Devereux, le fondateur de l'ethnopsychiatrie et de la psychologie transculturelle modernes, peut nous servir de point de référence: le complémentarisme permet le dialogue entre langages et cultures disciplinaires sans jamais confondre leurs objets épistémologiques spécifiques. Nous tenons à souligner cela car le risque est d'assister à un déplacement imperceptible de l'objet épistémologique de la pédagogie spécialisée vers d'autres objets; cela par l'assomption d'une terminologie et d'un langage technique provenant d'autres disciplines. L'approche que propose Devereux, et qui nous semble correcte sur le plan scientifique, est une fécondation réciproque des terrains disciplinaires sans une mutation de la paire de lunettes, du locus épistémologique, il s'agit d'une interaction enrichissante qui permet de faire une lecture complexe et plus complète en permettant la complémentarité des différents regards et points de vue.

La notion même de besoins spéciaux ou particuliers peut élargir ses frontières: non plus seulement les personnes avec des déficits mais aussi celles qui présentent des troubles de l'apprentissage ou du développement fonctionnel des capacités. Il faut toutefois faire attention à ne pas confondre troubles et difficultés car si les premiers se situent déjà dans le champ clinique les seconds concernent le processus d'apprentissage en général: dans un cas on commence à parler d'intervention thérapeutique, dans l'autre on reste sur le terrain pédagogique. On peut aussi s'arrêter un moment sur les expressions pédagogie spécialisée ou pédagogie spéciales; ici les codes culturels ont leur importance; des codes qui sont aussi véhiculés par les langues et l'histoire culturelle des contextes où ils sont nés. En Italie, par exemple, on est passé de l'expression 'educazione specializzata' à celle de 'pedagogia speciale'; ce changement de terme a été le reflet conceptuel du changement de vision sur les personnes avec déficit et leur place dans la société; on est passé d'un paradigme médico-pédagogique avec une dominance de l'approche médicale et clinique à une vision socio-éducative avec une dominance pédagogique. C'est Maria Montessori qui parlait déjà, aux débuts du 20<sup>e</sup> siècle, de 'pedagogia emendativa' à propos de son travail pédagogique avec les enfants 'déficients' intellectuels et mentaux de l'hôpital psychiatrique de Roma où elle se formait; elle entendait avec cette expression une pédagogie avec 'amendement', c'est-à-dire une pédagogie qui porte des 'amendements' à la pédagogie générale car s'occupant de situations particulières elle produit des méthodes particulières.

Attention, la démarche de Maria Montessori (après sa rencontre avec les textes de Itard et Séguin) sera celle de quelqu'un qui ne veut pas faire de la pédagogie spéciale une 'pédagogie ghetto' pour des ghettos éducatifs; elle pense que les méthodes inventées avec les 'enfants déficients' sont aussi, dans une grande mesure, utilisables avec tous les enfants, c'est ce qu'elle démontrera dans ses 'maisons pour enfants'. C'est dans ce sens qu'a été utilisé le mot spécial dans le cas italien: des méthodes à la fois spécifiques pour des besoins spécifiques et utilisables dans le travail pédagogique avec tous les enfants. Cela remet en discussion la frontière entre normalité et anormalité; aussi dans le domaine de l'action pédagogique; n'est ce pas Lev Vygotski qui écrivait:

Le concept de norme fait partie des idées scientifiques les plus complexes et vagues qui puissent exister. Dans la réalité il n'existe aucune norme, mais nous rencontrons une quantité infinie de multiples variations, de déviations et il est souvent très difficile là où elles dépassent les limites savoir où commence le champ de l'anormal. Ces frontières n'existent nulle part et on peut dire si elle existe, elle représente tout simplement le concept abstrait d'une grandeur moyenne des cas les plus fréquents, et en fait on ne le rencontre jamais dans son état pure, mais toujours sous des formes anormales. C'est pour cette raison qu'il n'existe pas de frontière précise entre le comportement normal et l'anormal (Vygotski, 2005, p. 32).

Mais le psychopédagogue soviétique réfléchit aussi sur le fait que l'on tend à considérer la pédagogie spéciale comme une espèce de pédagogie 'extraterritoriale' par rapport à la pédagogie en général: il fait remarquer qu'il s'agit d'une conception erronée car elle s'occupe elle-aussi d'apprentissages, de méthodes pour les favoriser, et même s'il s'agit d'enfants avec des déficits particuliers et donc une façon particulière de fonctionner; ici les barrières de l'anormal et du normal sont abattues par la pratique pédagogique elle-même. Il ajoute aussi que parmi les besoins particuliers ou spécifiques nous trouvons aussi ceux des enfants surdoués, des enfants avec un haut potentiel de fonctionnement cognitif; enfants qui ne sont pas reconnus et finissent par vivre de grosses difficultés car ils sont démotivés et ne se sentent pas valorisés. Il précise que le principe d'individualisation dans la construction des contextes d'apprentissage n'est pas valable seulement pour les enfants avec déficit mais pour tous :

16

En pédagogie, l'éducation des handicapés ou des surdoués, a toujours été considérée comme quelque chose d'extraterritorial c'est-à-dire comme une dimension à laquelle ne s'appliquent pas les lois générales. Cette opinion est profondément erronée de l'extraterritorialité, de sa démarche n'appartient nullement à elle seule; c'est la conséquence de l'incompréhension habituelle d'un phénomène peu étudié jusqu'à présent; l'idée que la question de l'individualisation naît exclusivement en rapport aux déviations de la norme est fautive. Au contraire, chez chaque enfant nous avons des formes d'individualisation, même si pas aussi marquées que dans les cas de cécité, de surdité ou de retard intellectuel. L'exigence de l'individualisation des méthodes éducatives représente un besoin commun de la pédagogie et concerne tous les enfants (Vygotski, 2005, p. 34).

## 2. Y a-t-il une seule pédagogie spécialisée? Débat

Un autre aspect qui ne peut être sous-évalué est celui de savoir s'il existe une seule pédagogie spécialisée ou spéciale? La question n'est pas rhétorique car elle est étroitement liée aux conceptions que l'on a de l'éducation en général, de la formation des sujets avec déficits en particulier; faut-il avoir une conception clinique de la pédagogie, il y a des orientations qui vont dans ce sens soutenant, avec des arguments qui ne peuvent être sous-évalués, que les enseignants et les éducateurs doivent se spécialiser dans la connaissance des différents types de déficit, et aussi dans les méthodologies adéquates à chaque



déficit. On voit le risque de transformer la pédagogie spéciale en une branche des techniques de réhabilitation; confondre l'éducateur avec l'orthophoniste, le physiothérapeute, le psychomotricien. La spécialisation accentuée risque de faire perdre à la pédagogie sa fonction pratique de médiation dans la construction de situations d'apprentissages qui facilitent aussi bien le développement des personnes avec déficit que leur inclusion. S'agit-il d'une pédagogie minimaliste, pour reprendre une expression de Vygotski? Une pédagogie qui vise vers le bas automatiquement du moment qu'il y a présence de déficiences au niveau fonctionnel. Le psychopédagogue soviétique répondait de cette manière:

*«Les théories pédagogiques minimalistes et pessimistes réduisent l'éducation de l'enfant retardé profond à un pure dressage: ils cherchent de passer du processus de formation de l'homme au dressage du sous-homme; la minutieuse standardisation des gestes et la précise alternances de toutes les stimulations extérieures qui agissent sur l'enfant, les réponses automatiques qui en font un petit robot sont à la base de ce genre d'éducation».* (Vygotski, 1999, p42)

Une pédagogie s'inspirant de modèles rigidement comportementalistes transformant l'apprentissage en une espèce de dressage par l'action mécanique de gestes répétitifs, souvent sans beaucoup de sens? Ou bien s'agit-il d'une pédagogie qui fait de l'apprentissage un moment de construction progressif et complexe, avec une série de médiations, d'un parcours d'auto-formation et d'autodétermination en se basant le plus possible sur le potentiel de l'enfant? Comme on peut le voir ce ne sont pas les memes démarches et les memes visions de l'éducation des personnes avec déficit.

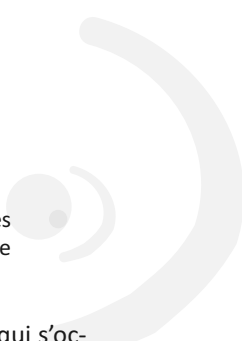
Mais c'est aussi différent si l'on parle d'une pédagogie centrée sur le sujet ou d'une pédagogie de l'interaction entre sujet avec déficit et contexte de vie; s'agit-il d'une pédagogie purement didactique ou d'une pédagogie sociale? Puis nous avons aussi des conceptions pédagogiques influencées par des modèles qui proviennent de modèles de réadaptation différents comme les méthodes centrées sur les performances et les résultats utiles immédiats sur le plan des autonomies et de l'adaptation. Nous avons aussi des démarches pédagogiques qui s'inspirent des approches psychodynamiques et qui prennent fortement en considération les émotions et l'affectif. Il y a une myriade de méthodes et d'approches mais on peut dire qu'il y a celle qui ont plutôt un regard clinique et médical, celles qui font de la personne avec déficit surtout un objet à instruire et parfois à dresser alors que d'autres approches mettent le bien être, la dignité de la personne, au centre du processus d'apprentissage prenant aussi fortement en considération son milieu de vie et ses liens d'attachement affectifs. Il y a les pédagogies fortement conditionnées par les neurosciences, les approches cognitivistes, comportementalistes, psychodynamiques ou socio-constructivistes. Comme on voit on peut reprendre l'affirmation que fit Hegel sur la philosophie disant qu'il n'existe pas une philosophie mais qu'il en existe plusieurs; il existe plusieurs conceptions de la pédagogie spécialisée ou spéciale, donc du rapport entre apprentissages, éducation, personne avec des besoins particuliers et contextes de vie. Il y a les pédagogies qui font de l'hyperspécialisation technique une caractéristique et d'autres qui tendent plus à une démarche générale d'attention à la construction d'opportunité de vie relationnelle dans des contextes sociaux 'normaux'. Tout cela a évidemment une conséquence pratique sur la formation des professionnels qui travaillent avec les personnes aux besoins spécifiques. Il suffit d'ailleurs

de consulter les intitulés et les contenus des cours, les bibliographies, des Facultés universitaires où l'on enseigne pédagogie spécialisée ou spéciale pour se rendre compte des différentes orientations. Cela est aussi vrai pour les cours de formation des psychoéducateurs ou des éducateurs qui s'occupent de personnes avec déficit. Dans le temps il semble qu'une démarche globale et intégrée sur le plan méthodologique soit celle qui réponde le mieux aux besoins des personnes avec déficit et à leurs familles: c'était le médecin et éducateur belge Ovide Decroly qui disait qu'il fallait savoir utiliser différentes méthodes pour pouvoir répondre à la complexité des besoins et des situations.

En outre il y a aussi une pédagogie qui s'occupe des enfants et des adolescents et une autre qui s'occupe des adultes; cet aspect est important à souligner car la tendance est un peu de considérer les personnes avec déficit comme des éternels enfants, en particulier les personnes avec déficience intellectuelle et mentale. Une pédagogie du développement des personnes qui deviennent adultes et vieillissent; ici aussi il faut savoir traduire le principe de l'apprentissage le long de toute l'existence tenant compte de qui a des déficits. Ce qui semble être un point de distinction très nette est celui qui passe entre les pédagogies qui font de la personne et de son système de relations significatif l'élément central pour l'accompagnement et celles qui voient surtout les aspects cliniques et les performances sur le plan mécanique. On peut dire que le système CIF de l'organisation mondiale de la santé sur le fonctionnement de la santé des sujets avec déficit propose une approche globale, écologique centrée sur le fonctionnement des capacités, sur les activités et la participation à la vie sociale. Il s'agit évidemment d'un modèle diagnostique qui ne donne pas d'indications pratiques mais qui offre une grille de lecture qui pose le regard sur les potentialités et la qualité de vie globale de la personne.

Plusieurs courants pédagogiques, plusieurs points de vue dans la mesure où l'on s'occupe de la petite enfance, des pré-adolescents, des adolescents, des adultes ou des vieilles personnes; de déficits congénitaux, acquis, donc des démarches différenciées et orientations différentes; mais aussi des points communs sur l'importance d'un regard centré sur les potentialités, sur les ressources aussi bien de la personne que de son milieu de vie. On pourrait reprendre l'expression de Gaston Bachelard sur le *pluralisme philosophique* et, en quelque sorte l'appliquer à la pédagogie spécialisée ou spéciale; cela pourrait être une piste à explorer:

En résumé, -écrivait Bachelard-, à n'importe quelle attitude philosophique générale, on peut opposer, comme objection, une notion particulière dont le profil épistémologique révèle un pluralisme philosophique. Une seule philosophie est donc insuffisante pour rendre compte d'une connaissance un peu précise. Si l'on veut bien dès lors poser exactement la même question à propos d'une même connaissance à différents esprits, on verra s'augmenter étrangement le pluralisme philosophique de la notion. Si un philosophe s'interrogeait sincèrement sur une notion aussi précise que la notion de masse découvrira en soi cinq philosophies, que n'obtiendra-t-on si l'on interroge plusieurs philosophes à propos de plusieurs notions. Mais tout ce chaos peut s'ordonner si l'on veut bien avouer qu'une seule philosophie ne peut pas tout expliquer et si l'on veut bien mettre en ordre les philosophies. Autrement dit, chaque philosophie ne donne qu'une



bande du spectre notionnel et il est nécessaire de grouper les philosophies pour avoir le spectre notionnel complet d'une connaissance particulière (Bachelard, 2005, p. 49).

N'en est-il pas de même pour la pédagogie spécialisée ou spéciale qui s'occupe d'une 'notion', celle des apprentissages de personnes avec des besoins particuliers, spécifiques ou spéciaux, et ici l'on se rend compte qu'une seule approche pédagogique est insuffisante à rendre compte de cette connaissance précise qu'est l'action pédagogique avec des personnes qui ont des déficits et qui peuvent se trouver en situation de handicap ; pour cela il faut pouvoir utiliser tout le *spectre notionnel complet* pour en avoir la *bande du spectre des approches, des méthodes et des théories différentes* qui en constituent le fait scientifique qui en fait aussi une *connaissance particulière*. Les démarches pédagogiques peuvent avoir des aspects différenciés car elles peuvent se centrer sur le projet, sur les besoins de la personne, de son environnement, sur les méthodes, sur les performances, elles peuvent s'attacher au procédures ou avoir une conception d'ensemble plus intéressée au processus.

### 3. Quand l'ancien est très neuf: quelques étapes de la construction d'une pédagogie spécialisée pas trop spéciale

Pour comprendre quel est l'objet épistémologique et donc la pratique de la pédagogie spécialisée ou spéciale il faut en reconstruire la généalogie ; il faut faire un travail semblable à ce que Michel Foucault appelle d'*archéologie historique*; de fouille des traces du passé, des fondements de l'édifice de cette discipline. Ce travail d'archéologie historique peut pousser ses fouilles en profondeur dans le passé de l'éducation des personnes avec déficit ; on sait que les premières expériences pédagogiques dans ce domaine commencent avec les déficits sensoriels (aveugles, sourds et muets) en Espagne et en France. Comme écrit Jean Gaudreau dans son texte consacré aux débuts de la pédagogie spéciale:

De tout temps, les personnes différentes des autres (infirmes, déficients, etc.) ont fasciné tout autant qu'intrigué et apeuré leurs contemporains. Un peu comme les monstres imaginaires (tels les vampires) qui continuent étrangement à exercer la même attirance-répulsion, la même curiosité et la même crainte, les personnes qui sortent de l'ordinaire ont aussi grandement contribué à plusieurs succès littéraires et cinématographiques (Quasimodo, Kaspar Hauser, Victor, Rain Man, Forrest Gump, etc.). Ce n'est que tout récemment que les problèmes relatifs à leur éducation, surtout à leur éducation en milieu ordinaire et avec les autres, ont éveillé l'intérêt pour qu'une orthopédagogie plus ou moins systématique puisse se développer (Jean Gaudreau, 1999, p. 2).

Mais pour notre réflexion sur l'épistémologie de la pédagogie spécialisée ou spéciale nous pouvons partir de l'expérience du médecin-éducateur J.M.G.Itard qui s'occupa du fameux 'enfant sauvage de l'Aveyron' (rendu célèbre par le film de François Truffaut); on peut considérer cette expérience comme l'acte fonda-

teur (même s'il y en a eu d'autres avant) de ce que l'on peut interpréter comme étant le début d'une pédagogie attentive aux individus considérés jusque là non éducatibles; c'est-à-dire les enfants avec des déficiences intellectuelles et mentales. C'est un acte fondateur dans la mesure où l'expérience pratique s'accompagne d'une réflexion sur les méthodes adoptées pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant et d'une pensée pédagogique plus large sur les processus d'apprentissage. Il suffit d'ailleurs de lire les débuts du *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron (1801)* pour se rendre compte de l'ampleur de la réflexion de Itard; l'expérience avec cet enfant le pousse à s'interroger sur la nature de l'homme et sur son évolution:

Jeté sur ce globe sans forces physiques et sans idées innées, hors d'état d'obéir par lui-même aux lois constitutionnelles de son organisation, qui l'appellent au premier rang du système des êtres, l'homme ne peut trouver qu'au sein de la société la place éminente qui lui fut marquée dans la nature, et serait, sans la civilisation, un des plus faibles et des moins intelligents des animaux: vérité, sans doute bien rebattue, mais qu'on n'a point encore rigoureusement démontrée (L. Malson, 1964, p. 125).

Nous trouvons chez Itard l'idée que la compréhension de l'enfant sauvage nous permettra de comprendre mieux la condition humaine et son développement. Mais c'est dans le contraste entre le médecin Philippe Pinel (fondateur de la psychiatrie moderne), le maître, et J.M.G. Itard, l'élève que nous avons l'éclairage sur le champ d'action et de réflexion de ce qui deviendra la pédagogie spéciale; il s'agit d'une confrontation entre deux regards, deux points de vue différents: le regard diagnostique et clinique de la neuropsychiatrie naissante et le regard pédagogique. Le premier est un regard qui observe pour définir et cataloguer (ce que Abraham Maslow dénommait *une pensée botin de téléphone*) et le second un regard qui observe pour comprendre; le premier est aussi souvent un regard-jugement qui peut condamner en quelque sorte l'enfant à un destin d'incapacité alors que le regard-écoute de Itard tente de saisir le potentiel humain de l'enfant et essaye d'en comprendre le fonctionnement pour favoriser ses apprentissages. Dans la démarche de Itard nous trouvons à la fois l'indication précise de l'objet épistémologique de la pédagogie spécialisée ou spéciale et de son champ d'action: le développement des apprentissages d'un enfant avec une série de déficiences (intellectuelle, communicationnelle et motrice) et les méthodes pédagogiques qui peuvent en faciliter l'éclosion. Itard partant de son expérience directe avec Victor, 'le sauvage de l'Aveyron', parle d'une *métaphysique à peine naissante, encore entravée du préjugé des idées innées et d'une médecine, aux vues nécessairement bornées par une doctrine toute mécanique*. Le territoire de ce savoir-faire qui doit devenir un nouveau savoir, un savoir pédagogique concerne un sujet avec déficit considéré comme non éducatible, les apprentissages, les méthodes particulières qui peuvent en favoriser le développement potentiel. Itard construit un savoir-faire, un savoir pratique à partir de son travail d'observation dans la relation avec l'enfant, un travail d'observation qui lui sert à comprendre la façon dont il fonctionne et pour en saisir aussi les besoins spécifiques que les particularités. Il se fixe des objectifs éducatifs qu'il énonce en cinq points: 1) *développer en lui la sociabilité en lui rendant l'existence plus douce mais aussi en créant un pont entre le monde dans lequel il a vécu et la situation nouvelle* 2) *éveiller en lui la*

sensibilité, les sentiments et l'affectivité 3) 'étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants' 4) lui apprendre à parler et développer ses capacités de communication linguistique 5) faire le lien dans les apprentissages entre les objets liés aux besoins physiques dans leur relation aux états mentaux. Pour réaliser ce programme Itard tatonne, il expérimente en utilisant les connaissances et les techniques de son époque; pour penser ce qu'il fait, interpréter ce qui se passe dans la relation pédagogique et évaluer les résultats obtenus il se sert des cadres conceptuels qu'il trouve dans la pensée pédagogique de Rousseau mais aussi les conceptions philosophiques de Helvétius et Condillac, les connaissances de la médecine de son temps. Il essaye de voir les choses du point de vue de 'l'enfant sauvage' mais il veut créer les conditions d'apprentissage qui lui permettent de devenir un citoyen, il croit profondément dans la perfectibilité par l'apprentissage et par l'influence du milieu. Il voit dans l'environnement, dans le contexte de vie un facteur fondamental pour la formation; ce sont les conditions sociales et culturelles qui déterminent le type de développement. Il reprend cela de la philosophie qu'Helvétius exprime dans son livre *De l'Homme*. Mais il est aussi très attentif à l'importance des sens dans l'acquisition de la connaissance de soi et du monde ; les travaux de la philosophie sensiste de Condillac lui font expérimenter les apprentissages partant du corps et de ses perceptions. C'est aussi chez ce dernier qu'il trouve un cadre interprétatif pour comprendre les modalités communicationnelles d'un enfant qui ne parle pas et qui est en partie sourd; Condillac parle du *langage de l'action*; l'enfant n'arrive pas à s'exprimer et à s'expliquer par la parole; il ne connaît pas le langage par gestes des sourds; il s'exprime par l'action. L'action est, selon Condillac et Itard, structurée comme un langage; elle véhicule des messages, utilise des codes, a une syntaxe et dit donc des choses par les actes et les conduites. C'est une grande découverte: celle de savoir reconnaître et utiliser la communication non verbale dans les cas où la personne avec déficit n'a pas l'usage de la parole et présente aussi une déficience intellectuelle. Comme on peut le constater la démarche de Itard, aussi bien sur le plan épistémologique que pratique, est fondamentalement globale dans la mesure où elle considère l'enfant dans sa totalité et qu'elle utilise une approche intégrée, interdisciplinaire, au niveau méthodologique.

On retrouve cette même démarche avec Edouard Séguin, l'élève de Itard, le 'maître des idiots' : il retient les acquis et les découvertes de son maître mais il innove aussi. Les acquis sont pour lui : l'éducabilité des enfants avec déficience intellectuelle et mentale ; une vision globale de l'éducation et une approche attentive à la socialisation. Toutefois Séguin réélabore l'expérience précédente de Itard ; il prend ses distances d'un sensisme parfois excessif, et innove sur le plan de la connaissance des enfants avec déficience intellectuelle et des méthodes particulières pour en favoriser les apprentissages. Il est aussi le premier à distinguer maladie mentale et déficience intellectuelle ; il souligne les préjugés sociaux et scientifiques de son époque sur cette question. Il montre que les préjugés finissent par peser sur le développement des enfants avec déficience intellectuelle dans la mesure où ils leur font naître un sentiment intérieur d'incapacité. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si Vygotski cite et souligne la contribution de Séguin à propos de ce qu'il appelle *l'insuffisance de la volonté* : le regard dévalorisant de la société, l'absence de motivations, une faible estime de soi et une absence de confiance dans ses pro-

pres capacités font de l'enfant avec déficience intellectuelle un enfant 'handicapé' car il vit dans une situation de handicap. Edouard Séguin fait sortir un groupe d'enfants déficients intellectuels de l'Hopital de Bicetre ; il ne partage pas les positions du psychiatre Esquirol (successeur de Pinel) qui ne croyait pas dans la possibilité d'éduquer ces enfants 'idiots'. L'école de rue Pigalle à Paris sera au fond la première école spéciale pour enfants avec déficience intellectuelle ; ce fut aussi la première tentative pratique de créer un véritable lieu d'apprentissage hors de l'asile d'aliénés. Séguin exprime très bien dans son livre *Hygiène et éducation des Idiots*, publié en 1843, ce qu'il entend par action pédagogique avec des enfants qui présentent des besoins particuliers :

Pour entreprendre l'éducation d'un enfant idiot, ou simplement arriéré, il faut posséder une méthode qui tienne compte des anomalies physiologiques et psychologiques, une méthode qui, pour chaque enfant, parte du connu et du possible, si bas qu'il soit dans l'échelle des fonctions, pour l'amener graduellement et sans lacune au connu et au possible de tout le monde. Il faut une méthode qui ne laisse rien au hasard et à la routine, il faut enfin une **méthode positive** (Séguin, 1997, p. 55).

Une méthode particulière qui sache répondre aux besoins particuliers par une 'méthode positive' c'est-à-dire une méthode qui sache activer les ressources et le potentiel de l'enfant. Edouard Séguin expérimente l'utilisation du travail manuel comme moyen d'apprentissage plus correspondant aux capacités de ces enfants ; il se rend compte que l'activité manuelle crée des motivations, rehausse l'estime de soi et met les bases psychologiques pour récupérer la confiance en soi. L'activité physique devient décisive dans le développement des autonomies aussi bien au niveau moteur qu'émotionnel ; elle sert à exercer l'attention, la concentration et à éduquer la volonté. Séguin invente les premières techniques d'éducation à travers les mouvements du corps expérimentant la 'gymnastique rythmée', accompagnée de musique et de chants. Son école fonctionne comme une petite communauté éducative située dans un quartier populaire. En lisant les textes de Séguin on peut dire qu'il est le vraie fondateur de l'observation pédagogique, de l'étude des cas : il invente le *cadre monographique* où l'on trouve des informations sur l'état physiologique de l'enfant, son état psychologique, son état 'instinctif et moral' (par moral il entend sa capacité et sa modalité relationnelle) et aussi un portrait qui comprend des indications sur son histoire. Cette démarche méthodologique d'une observation globale du développement de l'enfant sera reprise par le médecin éducateur belge Ovide Decroly qui parlera de *Monographies d'enfants*. Il s'agit donc d'une description multilatérale et globale de l'enfant qui tend à en saisir le potentiel ; au fond Séguin observe pour comprendre et pour dessiner un profil dynamique potentiel de l'enfant. Il se concentre sur trois types de phénomènes dans le développement des apprentissages : l'activité, l'intelligence et la volonté. L'activité part surtout de l'activité musculaire, motrice et sensorielle ; une activité qui permet d'activer, par l'exercice les facultés de coordination et d'attention par l'imitation (rappelons ici que Séguin anticipe Henri Wallon qui affirmera que l'imitation est déjà une forme d'intelligence car on réélabore toujours à sa façon ce que l'on a vu faire). Il est aussi intéressant de voir que Séguin utilise les connaissances et les cadres conceptuels provenant d'autres disciplines comme la philosophie sociale de Pierre Leroux (l'inventeur du mot socialisme) qui affirme

dans son livre *De l'Humanité* qu'il faut considérer l'homme comme une triade : Esprit, Corps et Cœur ; pour utiliser la traduction éducative qu'en fait Séguin dans son travail avec ses 'petits idiots' il s'agit d'éduquer la capacité de penser, d'utiliser le corps pour agir de manière intentionnelle et d'éprouver des sentiments dans les rapports avec l'humanité. Séguin croit dans la force de l'éducation et de l'instruction pour rendre libre et faire devenir citoyens et sujets de droit ses enfants déficients intellectuels. Il considère ses 'petits idiots' comme des opprimés qui peuvent s'émanciper à travers l'apprentissage. Il n'hésite pas à critiquer durement la démarche médicale de son 'patron', Esquirol et précise sa vision des choses dans son livre *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* :

Lorsque la vie ne circulait encore qu'au sommet des hiérarchies sociales; quand l'humanité ignorait son unité fondamentale et se laissait insolument broyer sous les pieds d'une aristocratie qui faisait du peuple litière, l'éducation était le privilège de ceux qui appuyés contre l'autel du Christ, gardaient, avec la tradition affaiblie des sciences profanes, la tradition supérieure de l'unité de l'espèce et de l'égalité de tous devant Dieu. Plus tard, l'humanité comprit par le Christ que tous étaient appelés ; et s'il n'y eut encore que les riches qui pussent puiser à la source où se désaltère l'esprit, c'est que la science était encore le monopole de la fortune: cette inégalité s'effacera avec le temps, et nous en subissons les dernières conséquences ; mais déjà, non seulement le peuple peut et doit savoir lire, c'est-à-dire penser. Et déjà l'éducation si mauvaise et si insuffisante qu'elle soit, a été mise à la portée de créatures exceptionnelles que leur infirmité semblait rendre incapables de participer au progrès de l'esprit humain. Péreire, l'abbé de l'Épée, et Haüy ont fait des miracles que l'on ne peut dépasser,...qui doivent servir de modèles. Grâce à ces hommes de génie, les sourds-muets et les aveugles peuvent aujourd'hui recevoir les bienfaits de l'éducation...; si j'en crois ma conscience, ne fut-ce que de loin dans la vie nouvelle de l'égalité de l'esprit (9)(Séguin, 1997, p. 243).

Séguin fait remarquer que la 'mauvaise éducation' appliquée qui ne fonctionne déjà pas avec les 'enfants normaux' ne peut donner aucun résultat avec les 'enfants idiots'; il se pose aussi la question centrale du droit à l'instruction, du droit au savoir et à l'acquisition de connaissances, d'habiletés dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Cela signifie créer les bases pour la liberté et la possibilité de choisir. Cette affirmation sur l'éducabilité de tous les enfants, y compris ceux qui sont considérés comme 'malades' et incapables, se base sur la conviction profonde de 'l'égalité des esprits', de l'égalité entre les hommes qui, indépendamment de l'origine, des conditions sociales mais aussi physiologiques, peuvent exprimer à travers l'éducation leur riche potentiel d'apprentissage. En 1873, Séguin, devenu délégué des États-Unis, où il avait émigré, écrit un rapport sur 'l'éducation des enfants normaux et anormaux' à l'occasion de l'exposition internationale de Vienne ; dans ce rapport il écrit qu'il faut éduquer l'enfant déficient à devenir citoyen mais aussi la société à l'accueillir avec sa différence :

À l'égard de l'humanité, notre éducation enseignera, par les principes et l'exemple, la coordination et l'interdépendance de ce que l'enfant apprend d'une part, de ce qu'il a à faire en tant qu'homme et de ce qu'il doit exécuter pour les autres : c'est la solidarité (Séguin, 1997, p. 31).

Eduquer ces enfants déficients à être citoyens, sujets actifs de la société veut dire aussi éduquer la société à être solidaire ; Séguin parle de solidarité et non de charité, la solidarité pour lui active l'autonomie du sujet alors que la charité infériorise et ne crée que dépendance. On entrevoit ici l'importance qu'attribue la pédagogie spécialisée à la promotion des processus d'autodétermination et de capacité de prendre des décisions, même dans les conditions de déficit complexe (nous préférons utiliser le mot complexe car le mot grave est parfois ambigu et véhicule souvent l'idée qu'il n'y a pas grand-chose à faire). C'est donc d'une pédagogie qui répond à des besoins particuliers avec des méthodes particulières qui peuvent en grande partie devenir méthodes pour tous les enfants ; il ne s'agit donc pas d'une pédagogie réservée uniquement à la *réserve des enfants avec des besoins spéciaux* mais d'une pédagogie qui répond de façon originale à des besoins originaux. La compréhension du fonctionnement de l'enfant trisomique ou de l'enfant avec des 'troubles envahissants du développement' est très liée à l'observation des interactions dans son contexte de vie. On peut dire avec Lev Vygotski et Ovide Decroly que l'observation et la connaissance de l'enfant avec déficit *atypique ou irrégulier dans son développement* ouvrent de nouvelles perspectives sur les plans méthodologiques et théoriques en ce qui concerne les processus d'apprentissage de tous les enfants. Il n'est d'ailleurs peut-être pas saugrenu soutenir la thèse que si un pédagogue général serait en difficulté à enseigner dans une classe avec des enfants aux besoins particuliers ou spéciaux, un pédagogue spécial pourrait très bien enseigner à des enfants 'normaux' utilisant une partie des méthodes de la pédagogie spécialisée. Les expériences et les réflexions de J.M.G. Itard et E. Séguin sur l'éducabilité, l'importance du rapport entre éducation de la sphère sensorielle et de la sphère cognitive du développement ; la volonté comme ressort fondamental qui permet d'affronter les difficultés, l'importance du milieu et de l'expérience sociales, constituent des découvertes pédagogiques qui ne concernent pas seulement les enfants avec déficience intellectuelle et mentale mais tous les enfants.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si Maria Montessori appliquera les nombreuses innovations pédagogiques produites dans son expérience avec les enfants déficients intellectuels de l'hôpital psychiatrique de Rome à son travail avec les petits enfants dans sa *maison des enfants*, toute sa démarche analytique qui associe à l'éducation de chaque sens des objets didactiques spécifiques, la construction d'un espace matériel, de vie et d'apprentissage à mesure d'enfant, la libre expérimentation des capacités dans les jeux éducatifs ; en bref toutes ces techniques expérimentées pour la première fois avec les 'petits idiots' serviront successivement pour travailler avec la petite enfance en général. Dans son ouvrage *La méthode de la pédagogie scientifique* (1909), ouvrage où elle traduit et reproduit de longs passages des écrits de Itard et Séguin, Maria Montessori indique ce que doivent être les principaux objectifs d'une pédagogie nouvelle pour des enfants avec déficience intellectuelle : 1) l'importance d'une éducation sensorielle et motrice pour le développement des capacités cognitives de l'enfant 2) un parcours d'apprentissage individualisé qui tienne compte de ses capacités et de ses particularités 3) prévoir des matériaux didactiques spécifiques et adaptés pour favoriser le développement des potentialités de l'enfant et faciliter le processus d'apprentissage 4) favoriser la coopération dans le groupe, les plus capables aident ceux qui sont en difficulté, et responsabiliser tous les enfants dans



l'entretien et la gestion quotidienne des espaces de vie commune 5) constituer des classes mixtes par sexe, la co-éducation habitue les filles et les garçons à se rapporter les uns avec les autres 6) prévoir le plus possible des travaux pratiques 7) exercer les enfants au dessin car, selon Maria Montessori, il les prépare à l'écriture et développe leur créativité (en plus le dessin est aussi un outil d'observation pour les enseignants qui peuvent ainsi évaluer les capacités intellectuelles de l'enfant) 8) organiser des activités où on chante et on danse. Maria Montessori décrit de cette manière ce qu'elle entend par *pedagogia amendativa* (pédagogie avec amendement) :

Pour attirer l'attention de l'enfant déficient, de forts stimuli sensoriels sont nécessaires : donc les leçons doivent être très objectives et pratiques. Chaque leçon doit commencer par la présentation des objets que l'institutrice décrira en quelques mots, mais prononcés de façon très vivante, avec des modulations continues de la voix, accompagnées d'expressions mimiques vivaces. La leçon doit être plaisante, faite le plus possible comme un jeu, de manière à provoquer la curiosité de l'enfant : comme par exemple les jeux de cache cache, ceux où on attrape le somnambule, de l'artisan aveugle, les jeux de visite de magasins. Ils doivent amuser, la leçon doit être brève de manière à laisser l'envie de continuer à l'enfant : son attention, qui s'épuise rapidement, ne doit pas être éteinte. Pour fixer les notions il faudra répéter la leçon ; mais attention, chaque fois le même objet sera présenté de manière différente dans un contexte différent ; ce qui semblera nouveau et permettra de maintenir en éveil l'intérêt de l'enfant (Montessori, 2007, p. 670).

Comme on peut le constater à la lecture de ces lignes Maria Montessori démontre d'avoir une grande capacité d'observation de l'enfant avec déficience intellectuelle, elle saisit la manière de communiquer avec lui, elle comprend sa façon de fonctionner, qui ne passe pas par les logiques d'abstraction, elle s'interroge sur l'importance d'une démarche qui sache produire les motivations et l'intérêt nécessaire à l'apprentissage. C'est une vraie leçon de méthode pédagogique ; une méthode qui est valable dans tous les milieux d'apprentissage et avec tous les enfants. Le spécifique devient ici général. Elle apprend tout cela dans son expérience de spécialisation avec le fondateur de la pédopsychiatrie italienne moderne Sante De Sanctis ; c'est lui qui lui conseille de lire les textes de Itard et Séguin, c'est lui aussi qui expérimente pour la première fois en Italie une école pour enfants déficients intellectuels qu'il fait sortir de l'hôpital psychiatrique dont il est directeur ; il crée avec Maria Montessori, en 1899, une *Ecole accueil* pour enfants avec déficiences intellectuelles. Nous avons ici l'exemple d'une collaboration positive entre le point de vue médical et le point de vue pédagogique, en effet à la différence des rapports difficiles entre Esquirol et Séguin, les rapports de De Sanctis et Montessori seront productifs et efficaces dans la construction commune d'un projet qui soit en mesure de répondre aux besoins particuliers de ces enfants. En 1915, influencé par les innovations pédagogiques de Maria Montessori, Sante De Sanctis écrit un livre important *L'educazione dei deficienti* (L'éducation des déficients) ; dans cet ouvrage il y rappelle le travail de Séguin (introduit en Italie par M. Montessori) et il se réfère à l'expérience de Ovide Decroly en Belgique. Il souligne qu'il est important de tenir compte du caractère différencié et irrégulier du développement des enfants déficients ; il observe leur grande capacité dans la réalisation

d'activités pratiques et l'importance pour leurs apprentissages des expériences de socialisation. Avec Maria Montessori il propose aux enseignants de faire des *cartes biographiques des enfants*, il considère fondamental pour l'action médico-pédagogique une connaissance de l'histoire de l'enfant (aussi bien au niveau médical que sociale et familial). Il est intéressant de voir la façon dont il voit le rapport entre pédopsychiatrie et pédagogie :

Je reconnais l'originalité des finalités de la pédagogie et donc l'autonomie fondamentale de cette science ; je ne vois pas pourquoi elle devrait rester à l'écart du mouvement de la pensée moderne, d'autant plus qu'elle est en train de se développer de manière robuste en contact avec les sciences expérimentales. Il faut donc de l'élasticité dans ses applications, c'est évident, les points de départ doivent être certains et ceux qui les appliquent ne doivent jamais les perdre de vue (Decroly, 1978, p. 6).

De Sanctis dans son dialogue avec Montessori fixe les territoires épistémologiques de chaque discipline, le territoire médico-psychiatrique et le territoire pédagogique sont différents, même s'ils traitent les conduites humaines dans leur développement, mais ils le font en partant de point de vue différents. Il ne peut donc y avoir ni dans les pratiques ni dans théories de confusion ; mais il doit y avoir dialogue et respect réciproque. De Sanctis reconnaît le caractère scientifique de la pédagogie et respecte ses modalités d'action ; il se trouve à collaborer avec une pédagogue comme Maria Montessori qui expérimente, qui connaît le langage médical et qui sait, de manière rigoureuse, inventer un langage pédagogique nouveau. L'histoire du rapport entre Sante De Sanctis et Maria Montessori est un exemple pour réfléchir aujourd'hui sur les rapports de la pédagogie spécialisée avec la médecine ; autonomie, rigueur conceptuelle et méthodologique, dialogue constant et influences réciproques. Aujourd'hui nous assistons souvent à une attitude subalterne de la pédagogie à la médecine ; il suffit de voir le langage qu'utilisent les enseignants et les éducateurs qui utilisent des concepts qui proviennent de la neuropsychiatrie et finissent par ne plus savoir quel est le chant de leur action et de leur pensée. Nous voulons encore ajouter un élément supplémentaire en ce qui concerne la démarche de Maria Montessori et qui confirme une tendance de la pédagogie spécialisée dans son développement historique ; l'influence aussi de l'ethnologie et de l'anthropologie, en particulier les travaux de son professeur Giuseppe Sergi qui théorise l'importance de l'influence du milieu sociale sur le développement de l'homme.

Nous retrouvons des démarches semblables chez le médecin-pédagogue belge Ovide Decroly ; fondateur de la méthode globale d'apprentissage (cité aussi bien par Célestin Freinet que Lev Vygotski), il commence sa carrière de pédagogue en s'occupant d'enfants avec des déficits sensoriels (sourds, muets et aveugles) et avec déficience intellectuelle ; c'est avec eux qu'il élabore sa démarche globale. Pour lui l'observation est la fois un instrument aux mains des enseignants et des éducateurs et une méthode éducative qui aide l'enfant à développer sa curiosité naturelle, car Decroly considère l'enfant comme un chercheur et un observateur né. Il est aussi un des fondateurs de la psychologie expérimentale avec les premières études longitudinales ; il utilise pour cela différentes techniques de test et les nouveaux moyens techniques comme le cinématographe, à peine né. Il propose donc une démarche globale aussi bien sur le plan de l'action pé-

dagogique que de la méthode de lecture des besoins et des caractéristiques de l'enfant ; il a une méthode plurielle ; en outre on trouve chez lui le concept de prise en charge globale de l'enfant mais aussi celle de la globalité des langages aussi bien dans le processus d'apprentissage que dans la construction du dispositif d'accompagnement. Expliquant la contribution de Decroly à la pédagogie Henri Wallon écrit les phrases suivantes :

La pédagogie ne peut-etre quelque chose de figé. D'âge en âge, et suivant les circonstances, il faut qu'elle se renouvelle, puisqu'elle doit être fondée sur les rapports qui peuvent s'établir entre les réalités de chaque époque et chaque individu. C'est pour avoir reconnu cette relativité essentielle de la pédagogie que Decroly lui a donné une fécondité illimitée (Wallon, 1962, p. 3).

En effet Decroly considère l'éducateur comme un chercheur en action, un explorateur, exactement comme l'enfant, qui expérimente en continuation des méthodes en tenant compte du profil d'apprentissage de chaque enfant et de la situation. Il ne croyait pas dans les manuels qui disent comment il faut faire ; il croyait plutôt dans une démarche ouverte à l'expérimentation créative et ouverte à la découverte de pistes inédites.

En somme, il ne faut rejeter a priori aucun procédé; tous ont des avantages et des indications, et si nous donnons la préférence à la cinématographie, nous accordons aussi de la valeur à l'expérimentation, au système des tests et au questionnaire c'est-à-dire à l'observation directe et indirecte. Il est même possible de concevoir une méthode mixte (Decroly, 1978, p. 9).

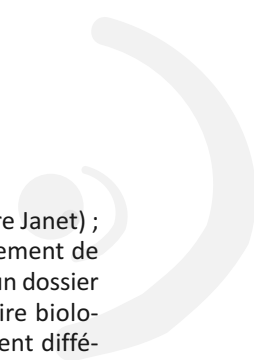
Tout cela partait aussi d'une croyance dans les potentialités des enfants et dans le fait que chaque enfant, mis dans les bonnes conditions, peut réussir là où tous pensent qu'il n'en est pas capable. C'est pour cette raison qu'il n'a jamais écrit un traité pédagogique sur la méthode car il pensait qu'une seule méthode ne pouvait répondre aux questions complexes du développement humain et des situations d'apprentissages; sa démarche était globale et multidisciplinaire: il utilisait des outils qui provenaient de la psychologie expérimentale (dont il fut un des fondateurs), de la médecine, de la sociologie et de l'ethnologie. Il n'hésita pas à utiliser les schémas interprétatifs de la psychologie de la Gestalt et de l'ethnologie de Lévy-Bruhl pour mieux comprendre le fonctionnement des enfants avec déficience intellectuelle mais aussi de tous les enfants impliqués dans un processus d'apprentissage.

Decroly voit l'enfant globalement comme être physiologique, psychologique et social; comme un explorateur qui cherche les outils pour répondre aux défis de l'existence; l'identité se forme 'par apports successifs'; et nos habitudes et nos besoins

sont pourtant loin de constituer une simple sédimentation, une masse statique dans laquelle nous allons puiser, comme des casiers bien étiquetés, pour subvenir aux nécessités du moment. Au contraire ils vivent et d'une vie non seulement latente, mais véritablement créatrice. Nous n'en voulons pour preuve que ces sentiments que nous croyons oubliés et qui

revivent parfois enrichis de toute une gamme nouvelle de nuances et ces raisonnements que nous avons vainement essayé de mener à bonne fin et qui brusquement se solutionnent au moment où nous semblions y penser le moins. C'est qu'ils sont des forces agissantes, continuellement soumises à des alternatives de pression et de détente suivant que leur tension énergétique prédomine ou que la résistance des autres éléments limite leur action. Ils possèdent donc un potentiel d'énergie, une tension psychologique, comme dit P.Janet, qui est le concomitant de la tension nerveuse, et qui, suivant qu'il est dominé par la résistance ou en triomphe partiellement ou complètement les laissera subsister à l'état de tendances plus ou moins latentes ou les réalisera plus ou moins pleinement sous forme d'états affectifs, représentatifs ou moteurs (Decroly, 1978, p. 12).

C'est un innovateur qui a une vision dynamique du développement de l'enfant ; qui sait que les enfants avec des déficits présentent des irrégularités dans leur développement, irrégularités de croissance entre les sphères endommagées et celle restées intactes, ici il anticipe ce qu'écrira René Zazzo à propos du *développement hétérochronique* des enfants avec déficience intellectuelle. Si sur le plan moteur ils ont un développement semblable à celui de leurs camarades 'normaux' il n'en est pas de même sur le plan cognitif ; cette différenciation interne du développement implique des programmes d'apprentissage qui soient différenciés par objectifs en fonction de chaque sphère du développement dans une interconnexion globale qui tienne unie la personne. Decroly arrive même à mettre en discussion l'efficacité des méthodes de tests élaborés par Binet pour mesurer le QI ; pour lui ces tests sont inutilisables pour évaluer le fonctionnement intellectuel des enfants avec un 'retard mental' et pour comprendre leur type d'intelligence. Decroly est un des premiers à s'interroger sur le concept d'intelligence ; de quoi s'agit-il exactement ? Il parle d'*intelligence pratique* à propos des enfants avec déficience intellectuelle, utilisant certaines catégories trouvées dans les travaux de l'ethnologue Lévy-Bruhl sur 'la pensée primitive' où il parle de *pensée analogique et synchrétique*. Il construit de nouveaux tests avec des jeux éducatifs qui deviennent à la fois un outil d'observation des capacités de l'enfant et un instrument éducatif qui exerce l'enfant à observer et imiter. Par exemple ses boîtes surprises ; il met des boîtes l'une dans l'autre, il le fait voir aux enfants, dans la plus petite qui se trouve au centre il place un chocolat. Il les ferme avec des petites serrures et puis il demande aux enfants de les ouvrir. Avec ces jeux il observe aussi leurs habiletés manuelles, de coordination et leurs facultés d'attention. Ce qui intéresse Decroly c'est de comprendre comment fonctionne leur potentiel d'apprentissage ; comment ils apprennent et quels moyens ils utilisent pour résoudre les problèmes et les difficultés qu'ils rencontrent. Il combine pédagogie, psychologie expérimentale, ethnologie et la psychologie de la Gestalt, d'où son grand intérêt pour le fonctionnement perceptif des enfants avec déficience intellectuelle. Il construit une méthode idéo-visuelle avec les enfants sourds pour leur permettre d'acquérir le plus rapidement possible la capacité de lecture, avec les aveugles il crée la méthode idéo-tactile. Le principe est toujours celui de la démarche analogique et globale mais les méthodes changent en fonction des enfants, de leur déficit, de leur condition de vie. Pour lui l'apprentissage n'a rien à voir avec le dressage ; de ce point de vue il n'épouse pas les modèles behavioristes mais il préfère observer les *tendances dynamiques*



et les *conduites* (concepts qu'il reprend des travaux du psychiatre Pierre Janet) ; il prend en considération la complexité et la dynamité du développement de l'enfant. Il propose d'utiliser la méthode des *Monographies d'enfants* ; un dossier médico-pédagogique de l'enfant qui retrace sa trajectoire, son histoire biologique, psychologique, pédagogique et sociale ; à ce dossier contribuent différentes figures professionnelles : enseignants, médecin, pédiatre, éducateurs et parents. Les parents sont pour Decroly des experts, de leur point de vue, des observateurs de leurs enfants, ils doivent donc participer à la construction du projet éducatif global. Nous trouvons ici l'idée de travailler en réseau et de partenariat ; pour Decroly le réseau est aussi constitué des 'experts de vie' . Que ce soient des artisans, des ouvriers ou des agriculteurs qui expliquent aux enfants ce qu'il font et en quoi consiste leur métier. En travaillant avec les enfants avec déficience intellectuelle il se rend compte que le travail manuel constitue un des moyen les plus efficace pour favoriser la mobilisation de toutes leurs ressources et d'acquérir des compétences importantes aussi bien sur le plan sociale que professionnel. Il expérimente les premières formes d'orientation professionnelle et propose un type d'observation des capacités qui combine le profil de l'enfant avec le profil de compétences que demandent différents métiers. Decroly distinguait apprentissage et dressage ; le premier est un processus qui part de l'activation des capacités de l'individu, il permet un minimum d'autodétermination, le second transforme l'élève en une espèce d'automate qui est guidé de l'extérieur. Il écrit à ce propos :

La notion de l'éducation a du être bien déviée de son acceptation primitive pour qu'au lieu de guider l'enfant on en soit arrivé à le dresser, pour qu'au lieu d'agir par persuasion on recoure aux procédés qu'utilisent les dompteurs. Et l'on dompte et l'on dresse à tour de bras et l'école devient une entreprise où l'on coule sur mesure des cerveaux tous égaux, sans doute, mais égaux surtout en impuissance et en automatisme (Decroly, 1978, p. 13).

Comme on peut le constater dans ces différentes étapes nous trouvons des éléments communs : le déficit qui devient un défi pour les apprentissages et l'innovation pédagogique, le concept d'éducabilité, l'approche interdisciplinaire, mieux complémentariste, une conception globale du développement de l'enfant, l'importance des médiations et des médiateurs pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant avec déficit, une remise en discussion des concepts de normalité, anormalité, maladie et santé, une critique constante des schémas diagnostics qui semblent vouloir prédéfinir une trajectoire, la relativité des catégories que nous utilisons pour interpréter les conduites les plus étranges, l'attention aux droits de citoyenneté des personnes avec déficit qui doivent pouvoir être reconnues avec leur différence mais sans subir l'exclusion ou être mises dans des ghettos, la citoyenneté active et le devenir acteur, l'importance d'apprendre le plus possible à faire par soi-même, la distinction entre apprentissage et dressage, construire une identité compétente en mesure de faire fonctionner toutes les capacités, une conception anthropologique, globale et écologique du développement humain, l'idée que les méthodes de la pédagogie spécialisée sont en quelque sorte valables pour tous les enfants et que la compréhension du fonctionnement des enfants avec déficit nous permet de mieux comprendre le fonctionnement de tous les enfants, une conception sociale et inclusive de

l'éducation, faire sortir du ghetto et créer des conditions contextuelles qui éliminent toute situation de handicap, le déficit n'étant pas en soi et pour soi un problème, une pédagogie des médiations actives qui favorise le développement de potentialités et l'inclusion. Il y a aussi un lien constant, un rapport dialectique entre pratique et théorie, l'action pédagogique oblige ici l'enseignant, l'éducateur, le psychoéducateur à s'interroger constamment sur ce qu'il fait, comment il le fait, avec quels résultats et pour quelles raisons. Il ne suffit pas de conduire de manière empirique l'expérience éducative il faut aussi apprendre à penser ce que l'on fait, et c'est ce que font continuellement Itard, Séguin, Montessori et Decroly. On peut ici reprendre la réflexion que propose Lev Vygotski dans son ouvrage *La signification historique de la crise en psychologie* (ce qu'il dit de la psychologie peut-être appliqué à la pédagogie spécialisée d'autant plus qu'il liera constamment dans son travail de recherche pédagogie, psychologie, ethnologie, histoire et sociologie) :

la tâche de la science ne se réduit pas à la conduite d'expériences ; sinon il suffirait de remplacer la science par un enregistrement de nos perceptions. Le véritable problème de la psychologie tient aussi au caractère limité de notre expérience immédiate, parce que tout le psychisme est construit sur le modèle d'un instrument qui choisit et isole certains aspects des phénomènes. Un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément, ne verrait rien ; une conscience qui aurait conscience de tout, n'aurait conscience de rien, et la conscience de soi, si elle avait conscience de tout n'aurait conscience de rien. Notre expérience est confinée entre deux seuils ; nous ne voyons qu'une infime partie du monde. Nos sens nous donnent accès au monde sous forme d'extraits qui sont importants pour nous. Et à l'intérieur des seuils, à nouveau, ce n'est pas toute la diversité des changements qui est appréhendée ; de nouveaux seuils qui existent. C'est comme si la conscience suivait la nature des bonds, avec des omissions et des lacunes. Le psychisme sélectionne des éléments stables de réalité au sein du mouvement universel. Il constitue des îlots de sécurité dans les flux héraclitéen. Il est l'organe qui choisit, le tamis qui filtre le monde et le transforme de telle sorte qu'il soit possible d'agir. C'est en cela que réside son rôle positif, non dans le reflet, ..., mais dans le fait de ne pas toujours refléter fidèlement, c'est-à-dire de distordre subjectivement la réalité en faveur de l'organisme (Vygotski, 2010, p. 156).

Une démarche qui sait croiser les regards, les mettre dans les conditions de dialoguer et de favoriser de cette manière une meilleure compréhension, une compréhension plus complète de la complexité du développement de la personne avec déficit ; sur le plan de la méthode la dimension plurielle, dynamique et ouverte de la pédagogie spécialisée ou spéciale nous rappelle l'importance des facteurs anthropologique, culturels et sociaux. Lev Vygotski, très attentifs aux aspects sociaux et culturels du développement psychologique et du processus d'apprentissage, souligne que le mot clé de sa psychopédagogie est le mot de *médiation* ; tous les approches se déroulent à travers des médiations (les rapports sociaux, le langage, les codes culturels, le type d'éducation reçue) ; il affirme aussi que sa psychologie est une *psychologie de position et non de disposition* ; ce qui l'intéresse c'est la situation socio-culturelle dans laquelle vit la personne, car c'est cette situation, sa position dans son contexte de vie et dans la société

en général, qui nous permet de comprendre son fonctionnement et ses comportements. Vygotski se situe dans une perspective historique du développement ; sa démarche est aussi dialectique, elle prend en considération ce qui peut apparaître comme une contradiction et un problème, et en fait une ressource (n'oublions pas que Vygotski est le psychopédagogue qui appliqué avec les plus d'originalité la dialectique de Hegel et de Marx à l'analyse psychologique du processus d'apprentissage). Il suffit de voir la façon dont il affronte la question du déficit ; il part de l'affirmation qu'un *enfant avec un déficit n'est pas nécessairement déficitaire* ; ce qu'il appelle déficitaire c'est l'ensemble de blocage des potentialités provoqué par l'interaction avec le contexte social. C'est la situation du handicap qui représente le problème et non pas le déficit en tant que tel ; très au courant des recherches dans les domaines de la biologie et de la neurologie, en collaboration avec Alexander Lurija (le fondateur de la neuropsychologie moderne), il affirme que l'organisme en présence d'un ou plusieurs déficits active spontanément, en tant qu'il est vivant, des mécanismes de compensation. En ce sens Vygotski affirme dans son gros ouvrage *Fondements de défectologie* que le déficit provoque tout simplement un *autre type de développement, un développement original*. Le déficit est donc un défi pour l'innovation et pour créer du neuf, la personne avec un déficit utilise des *parcours indirects* pour apprendre, donc la tâche de la pédagogie spécialisée ou spéciale, qui ne doit cependant ni être une *pédagogie minimaliste* ni une *pédagogie du dressage, une pédagogie du ghetto*, est de créer les conditions environnementales et relationnelles pour favoriser l'épanouissement de toutes les potentialités à travers une série de médiations efficaces qui garantissent l'égalité des chances. Le mot médiation concerne aussi les médiateurs, entendus aussi bien comme professionnels experts qui accompagnent sans se substituer à la personne que comme objets ou instruments techniques comme les chaises roulantes, le Braille pour les aveugles, le langage des signes pour les sourds, aujourd'hui on dirait aussi les ordinateurs qui avec des programmes spécifiques peuvent faciliter les apprentissages des personnes avec déficience intellectuelle ou avec des déficits sensoriels (surdité et cécité). Ces médiations permettent de cerner la *zone de développement proximal* et construire des programmes d'apprentissages qui tiennent compte du type de besoins, de caractéristiques et de capacités de la personne avec déficit. Cela pour favoriser l'acquisition d'un niveau supérieur de compétences dans les différentes sphères fonctionnelles de son développement. Il y a aussi ici une conception complexe, dialectique et sociale du développement des apprentissages qui se déroulent toujours dans des conditions déterminées et dans un système de rapports entre la personne avec déficit et l'environnement. On retrouve cette conception de l'apprentissage par médiation chez Reuven Feuerstein qui affirme d'ailleurs que « *toute personne est capable de changement, quel que soit son âge, son handicap et la gravité de ce handicap. Les enfants différents ont simplement besoin d'un surcroît d'attention et d'investissement personnel* ». Pour Feuerstein c'est précisément le manque de médiation humaine et sa rareté qui sont à l'origine d'un développement intellectuel insuffisant ; ce que propose Vygotski c'est une théorie psychopédagogique du changement et de l'apprentissage par médiation ; il faut valoriser l'enfant au maximum en évitant toujours de l'isoler et de le mettre en échec.

## 4. Les orientations actuelles et leurs effets opérationnels dans la prise en charge

La pédagogie spécialisée n'est pas une pédagogie qui se limite à la période de la scolarisation de l'enfant avec déficit mais c'est aussi une *pédagogie sociale et une pédagogie du développement* qui concerne l'âge adulte et la vieillesse. On parle d'apprentissage durant toute la vie; cela vaut aussi pour les personnes avec des déficits. On pourrait ici reprendre les travaux de Eric Erikson sur le cycle de vie et ses différents passages; une conception du processus de développement de la personne avec déficit qui prend en considération tout l'arc de la vie doit s'interroger sur les formes de prise en charge vu les transformations qui interviennent aussi bien au niveau subjectif qu'au niveau du système de relation de la personne (avec des parents qui vieillissent et disparaissent, des frères et sœurs qui ne peuvent pas s'en occuper); seule une démarche globale, écologique du développement peut favoriser une compréhension des besoins de la personne. La lecture des besoins de la personne est importante; et cette lecture doit partir aussi d'une connaissance de l'histoire de la personne, de sa *trajectoire de vie*. Partir de l'histoire implique à la fois un travail biographique avec toutes les précautions qu'il présente, surtout là où la personne ne communique pas ou plus avec facilité ou avec les mêmes moyens communicationnels de la majorité. Qu'il s'agisse de personnes avec déficience intellectuelle, avec des 'troubles envahissant du développement', avec l'Alzheimer etc...il est important de pouvoir reconstruire l'histoire de la personne pour en comprendre les attitudes et les conduites. Le travail biographique entre dans ce que la philosophe de l'histoire Michel de Certeau appelle *l'écriture de l'autre*, écriture souvent dangereuse car fortement dépendante du regard de qui écrit et des sources utilisées (dossiers médicaux, cliniques, rapports des experts, récits de la famille, des parents, des amis); surtout là où il y a *absence d'oeuvre* (pour utiliser un concept développé par Michel Foucault), là où la personne peut difficilement être le moteur de son propre récit, pour le moins dans le langage de la majorité, il faut savoir utiliser une pluralité de sources qui peuvent aider à comprendre les conduites. Nous utilisons le terme *conduite* et non pas celui de comportement; ce terme fut surtout utilisé par le psychiatre Pierre Janet dans son travail clinique; il préférerait le mot conduite à celui de comportement car il donnait l'idée d'une dynamique, de quelque chose en mouvement, d'un ensemble de gestes et d'attitudes multiples. Alors que le mot comportement a quelque chose de statique, l'idée d'une photographie instantanée, sur le moment. Dans le mot conduite il y a aussi la dynamique de la relation individu-contexte, d'une relation complexe et non linéaire cause et effet. Janet nous introduit à la compréhension du méta-langage dans les cas de déficiences intellectuelles et mentales; il écrira des ouvrages sur *l'automatisme psychologique* parlant de mémoire profonde et *l'intelligence avant le langage* montrant qu'il existe une intelligence des actions qui passent à travers les gestes et les mouvements. Ici nous avons tout un espace de recherche sur le thème des mécanismes perceptifs qui jouent un très grand rôle dans la possibilité pour les personnes avec des *déficits complexes* de continuer à apprendre et de comprendre. L'utilisation du concept de *disabilità complesse* (l'expression italienne) (que nous préférons à polyhandicapés) indique la complexité du cadre



fonctionnel et disfonctionnel de la personne, souvent dans les cas où aux déficits c'est ajoutée une pathologie ou une souffrance psychique, pour des raisons multiples, cela permet de poser la question dans une perspective qui continue à attribuer à la personne dignité et potentialités. Souvent on utilise l'expression *déficiences graves* pour indiquer les cas difficiles mais il y a aussi un sous-entendu, l'idée qu'il n'y ait pas grand chose à faire. Nous pensons, au contraire, qu'il est plus congruent de parler de *déficits complexes* ou bien de *disfonctionnalités complexes*; cela veut dire que l'on se pose la question de la complexité de la prise en charge, ce qui signifie ne jamais réduire la personne aux seules données biomédicales mais continuer à la considérer dans son système de relations affectives, sociales et culturelles. En plus cela implique une idée de possibilité de vie humaine et avec dignité; d'une vie faite aussi de changements possibles et de mutations qui accompagnent l'existence et qui ne signifie pas que l'existence est terminée. Une démarche pédagogique en mesure d'utiliser toutes les marges de développement potentiel pour une vie de dignité et effectivement humaine malgré la complexité des disfonctionnalités et la présence de facteurs pathogènes. Une démarche globale, écologique et anthropologique est ici fondamentale; en ce sens les travaux sur l'anthropologie de la santé de M.A.Tremblay et de Patrick Fougeyrolas sur les processus de production socio-culturelle des situations de handicap sont importants pour une pédagogie qui considère la personne dans sa globalité et dans son écosystème socio-culturel comme *écosystème vital*. Elle permet de comprendre la pédagogie comme une pédagogie qui éduque le contexte à savoir accompagner en créant les conditions pour une bonne qualité de vie de la personne, qualité de vie dont font partie l'attention humaine, l'accueil, la dignité, les droits de citoyenneté, l'affectivité, la reconnaissance des différences, l'accessibilité aux opportunités avec les aménagements nécessaires, les médiations utiles, la socialité, la solidarité active qui ne transforme pas la personne en objet d'assistance mais la considère toujours comme sujet de besoins et de droits. Une pédagogie conçue comme action socio-culturelle qui modifie le regard de la société, du contexte, qui devient moteur de *changement* et qui crée les conditions pour faire en sorte que les personnes adultes ou vieilles avec des *déficits complexes* continuent à vivre et surtout à exister, car un végétal vit mais ne sait pas de vivre alors qu'un être humain existe dans le mesure où il est acteur, sujet de sa vie et il est, malgré ses difficultés, traité comme une liberté en action, comme un potentiel. Il s'agit donc d'une *pédagogie de la coopération* qui, à travers les espaces et les pratiques de médiation, connecte les acteurs sociaux (centres résidentiels ou semi-résidentiels, services sociaux et sanitaires, associations, familles) entre eux et leur permet de construire ensemble une *logique relationnelle et sociale inclusive* (et non ghettoisante); la réalisation de projets de *coopération active*, de *partenariats* où fonctionnent les logiques d'aide mutuelle peuvent créer les conditions pour une vie et une fin de vie digne pour les personnes avec des déficits et des pathologies complexes. La démarche écologique proposée par Urie Bronfenbrenner dans le domaine du développement humain mais aussi celle de Gregory Bateson dans le domaine de la meta-cognition (surtout pour qui travaille avec des cas de déficiences intellectuelles et mentales complexes) peuvent aider la pédagogie spéciale et spécialisée à se rénover et à se projeter comme savoir scientifique et technique dans le domaine des processus d'apprentissage aussi bien pour les contextes de vie que pour les per-

sonnes adultes avec des déficits complexes. Ici les travaux de Edgar Morin sur la complexité et *la gestion de la complexité* peuvent nous aider ainsi que ceux de Berger et Luckman sur la réalité comme construction sociale. Nous ne pouvons ignorer les travaux de Erving Goffman sur le stigma, sur le rituel interactif et la vie quotidienne comme représentation. C'est dans les rapports sociaux et les interactions que se construisent les mécanismes d'exclusion ou d'inclusion, les mécanismes qui transforment l'autre en un objet de soin et d'assistance faisant de lui une chose passive qui ne peut avoir aucun désir, aucune capacité décisionnelle, fusse seule minime, sur sa propre vie. C'est ce que le psychiatre italien Franco Basaglia, qui fut le symbole de la saison culturelle de la *désinstitutionalisation*, appelait la *relation de chosification*; l'autre, le patient, la personne avec déficit et/ou souffrance psychique n'est plus considérée comme sujet de besoin et de dignité dans la relation. *Il y a une très grosse différence entre organiser des besoins et répondre effectivement à des besoins*; dans le premier cas on peut hospitaliser, insérer les personnes dans des lieux fermés et séparés de la vie ; on organise les personnes comme on organise les objets dans un espace déterminé. L'histoire de la personne, sa trajectoire, ses sentiments, son vécu ; tout cela est éliminé au nom de la science, de la réhabilitation et de la thérapie. La psychologie anthropologique et humaniste de A.Maslow, Ludwig Binswanger avait souligné l'importance des besoins, leur expression affective dans la vie de la personne, le caractère fondamental du système de relation, de la famille au réseau des amitiés, pour rendre digne la vie de la personne. Le démarche existentielle de Karl Jaspers aussi nous permet de dépasser, sans l'exclure, le monoculturalisme de la démarche bio-médicale. Comme on peut le voir ici *la pédagogie spéciale de l'âge adulte et de la vieillesse* qui s'occupe des *apprentissages durant toute la vie*, du maintien fonctionnel des capacités et de la gestion des passages de la vie durant le processus de vieillissement.

Mais il faut aussi dire que la pédagogie spéciale du développement durant toute l'arc de la vie est aussi *une pédagogie de la souffrance*; dans les situations de déficit acquis ou bien de douleur physique accompagnée de souffrance psychique (utile ici rappeler la distinction que Paul Ricoeur fait entre douleur, comme donnée physiologique, et souffrance, comme donnée essentiellement psychique, représentations et vécus). Comment se rapporter à la souffrance de l'autre, au récit qu'il en fait, comment ne pas le dépriver de ce récit tout en l'accompagnant dans sa recherche d'une reconnaissance humaine? La gestion pédagogique, (qui vise à *alimenter les potentialités de vie*) de la relation comme relation d'aide qui crée l'espace pour l'existence de la subjectivité de la personne implique aussi de la part de l'éducateur, du réhabilitateur, du psychoéducateur un gros travail sur soi-même; ici la méthode de l'autobiographie professionnelle et personnelle peut favoriser un processus de reconnaissance des émotions. On peut citer ici les travaux de Eugène Minkowski sur le contact, l'intuition dans la relation, ceux de Sandor Ferenczi sur le contretransfert et ceux de Pierre Janet sur la compréhension des sentiments pour construire une méthode de travail qui fait du contact avec l'autre, de la nécessité de *construire l'espace pour la rencontre* (un espace non seulement matériel mais surtout affectif et social) avec l'autre et la prise en considération de ses sentiments et de ses perceptions. Donc *une pédagogie de la rencontre, de la coopération qui active des démarches de co-évolution et de co-construction* de contextes et d'espaces de vie où il y a la

possibilité de ne pas perdre sa propre humanité malgré la douleur et la souffrance. On pourrait parler aussi de *pédagogie des potentialités et de la reprise* après un évènement traumatique (un accident sur le travail, une grave pathologie qui provoque des déficits) ; ici on se situe dans le champ de ce que l'on appelle *résilience*, et dans une certaine mesure la résilience peut être considérée comme un concept pédagogique car elle prend en considération le néodéveloppement de l'individu à la suite de l'évènement traumatique, capacité de reprise qui fonctionne comme un processus d'ensemble qui fait interagir les facteurs subjectifs et environnementaux.

## Conclusions provisoires

Pour conclure nous proposons ici de partir des réflexions d'un éducateur particulier; Claudio Imprudente, 50 ans, tétraplégie spastique, communication verbale absente, il communique avec une tablette transparente où sont inscrites les lettres de l'alphabet. Claudio a appris à construire les mots avec le regard, il a un traducteur qui communique ce qu'il dit avec les yeux. Il est depuis des années directeur du Centre de documentation handicap de Bologne, il fait de la formation aux éducateurs, enseignants et travailleurs sociaux. Il a publié de nombreux articles et différents ouvrages (dont son autobiographie) sur les questions de l'inclusion des personnes avec déficits et de l'éducation à l'altérité dans les écoles. Récemment il a reçu la licence honoris causa en sciences de la formation de l'Université de Bologne. Durant son discours devant le collège académique il a déclaré:

Je conclus en essayant de donner un sens correcte à un mot que j'ai souvent utilisé, mais auquel il faut restituer toute la force et la prégnance qui lui ont été enlevés par l'utilisation courante: un terme et une pratique en réalité, car il ne peut y avoir de **scandale** sans que quelqu'un ou quelque chose le produise. En outre, dans mon cas, il s'agissait de faire scandale (de faire scandale dans le terme courant) de manière involontaire, sans rien faire, pour la simple raison de ma présence. Le mot scandale vient du grec skàndalon qui signifie étymologiquement piège, chute, au sens figuré, tourment. Je voudrais que cette licence fonctionne dans ce sens, comme un élément générateur de tourment, de gêne pour, en premier lieu, tous ces éducateurs qui ne croient pas qu'un 'végétal' soit en mesure de modifier, de faire progresser les contextes dans lesquels il se trouve à vivre et à agir; en deuxième lieu, pour tous ceux qui ont des responsabilités politiques et ne prêtent pas la nécessaire attention à la réalité, à l'actualité (car c'est de cela qu'il s'agit) des habilités diverses; et enfin, pour ces parents qui n'arrivent pas, pour des raisons différentes et compréhensibles, à créer cette complicité, cette communion qui peut garantir avec plus d'efficacité et de certitude une éducation non mutilée et non trop spéciale à leurs enfants (Discours du 18 mai 2011).

C'est surtout dans les rapports humains que l'on se rend compte qu'un grand nombre d'entre nous fuient devant les émotions et les interrogations que provoquent des personnes comme Claudio; nombreux sont ceux qui se défendent avec leur rôle institutionnel, leur savoir 'scientifique', leur techniques d'experts

‘spécialisés’; ils créent la distance nécessaire pour ne pas devoir rendre des comptes à soi-même. Il y a souvent une grande peur ; celle d’éprouver des vécus qui remettent en discussion ce que nous faisons et ce que nous sommes. Il y a comme une fuite constante de l’homme face à sa propre humanité faite de contradictions, de conflits intérieurs, de lumières et d’ombres,, mais aussi une humanité faite de sentiments qui parlent le langage de la vie et de la relation, de la relation à nous et à l’autre, de la relation des expériences qui nous lient, que ce soient des personnes qui viennent de loin, qu’ils parlent une autre langue, qu’ils aient une autre religion que la notre, qu’ils soient faits de manière différente, qu’ils soient aveugles (d’ailleurs n’est-ce pas Diderot qui écrit dans sa *‘lettre sur les aveugles à l’usage de ceux qui voient’* que la vraie lumière est celle de l’âme et de la conscience) ou dans l’impossibilité de marcher, qu’ils soient ‘retardés intellectuellement’ ( comme disaient Vygotski et Decroly, par rapport à quoi?). Claudio Imprudente nous explique que l’humanité est faite de dignité et là où celle-ci n’existe pas il n’y a que inhumanité; que la démocratie elle-même qui parle le discours des droits ne peut exister là où il n’y a pas humanité et dignité dans les relations; que se soient les relations personnelles, sociales ou professionnelles. Il nous explique aussi *‘comment un geranium est devenu un éducateur’*? Comment a-t-il été possible pour un *‘insuffisant moteur cérébral et mental grave’* ; quelqu’un qui avait été défini par les hommes de science un ‘végétal’ (c’est comme cela qu’il avait été présenté à ses parents), cette mutation en éducateur? Un miracle? Claudio ne croit pas beaucoup aux miracles de l’au-delà qu’il laisse à Dieu, mais il croit aux miracles des rapports humains; il a d’ailleurs dédié sa licence à toutes les personnes, à commencer par ses parents, aux éducateurs qui ont cru en lui et qui l’ont traité comme une personne, un être humain et non pas comme un ‘geranium’ et un ‘végétal’ sans espoir. Claudio Imprudente est devenu sujet, acteur, de son existence et non pas seulement objet d’assistance (il distingue d’ailleurs assistance, dont il a besoin, et assistancialisme, ce dernier réduit la personne à pure objet et lui enlève toute dignité, donc toute humanité). Partant de ses parents et des éducateurs qu’il a rencontrés, et qui lui ont permis de devenir lui aussi éducateur il déclare:

Certainement ils (mes parents et les personnes que j’ai rencontrés) ont été éducateurs du respect des diversités, ce qui représente un point de départ et d’appui pour tout le reste, mais jamais quelque chose d’acquis une fois pour toute. Ils ont été des éducateurs à la compréhension des mécanismes qui produisent et imposent le préjugé. Ils ont été des éducateurs à regarder les choses d’un autre point de vue(...)En outre, ils ont éduqué à savoir se mettre à la place de l’autre, à reconnaître que notre point de vue est toujours partiel et, s’il est possible atteindre une vision pleine des choses, que cela ne pourra être le fruit que d’un ensemble de regards et des conditions qui les déterminent. Mais reconnaître la nécessité du regard de l’autre présuppose, d’ailleurs, une éducation au respect de l’autre qui se base sur le fait de mettre en évidence ses capacités, ses habilités. Ici nous sommes en train de parler de concepts fondamentaux de notre vie collective. Je l’ai déjà dit à plusieurs reprises, mais je veux le souligner encore une fois: il s’agit de trouver une façon qui soit en mesure de développer les conditions structurelles pour tenir ensemble égalité et liberté, égalité et diversité, diversité et opportunité (Discours C.Imprudente, Faculté de sciences de la formation, Rimini, 18 mai 2011).

Comme nous pouvons le voir de ces phrases Claudio Imprudente souligne l'importance du croisement des regards, de la confiance dans la possibilité de l'autre d'apprendre et de faire fonctionner ses capacités, l'importance des conditions structurelles, des réseaux, des politiques d'accompagnement, des médiations, des aménagements facilitants, de l'interaction compétente des intervenants et des acteurs de la communauté. Ce sont les démarches qui sont au centre de la pratique et de la réflexion de la pédagogie spéciale. Il y a aussi une dimension éthique de cette démarche pédagogique, celle indiquée par Kant sur le fait de considérer l'autre différent de soi comme une valeur, une valeur, une finalité en soi et jamais comme un outil, un moyen ou un objet. C'est une pratique de relation qui agit l'intersubjectivité et reconnaît la subjectivité de chacun; comme dit si bien Jean-François Malherbe dans ses *Essais d'éthique critique* :

Ce dont il s'agit, en définitive, ce n'est pas tant d'objectivité que d'intersubjectivité critique. Et l'intersubjectivité critique vise essentiellement à éliminer de la production du savoir l'arbitraire qui résulterait du non-contrôle de la subjectivité (Jf. Malherbe, 2001, p. 46).

Malherbe utilise aussi le concept d'*autonomie réciproque* pour définir la nature de la communication intersubjective; il écrit de manière précise:


Que ce travail synergique de l'autre avec moi, de moi avec l'autre consiste en la transformation de la coexistence brute en convivialité, qui pourrait en douter? Ne s'agit-il pas, en définitive de cette sorte d'accouchement mutuel de soi que depuis Socrate les philosophes appellent 'maïeutique' et dans laquelle, à tour de rôle, chacun, je et tu, se trouve en position de parturiente et d'obstétricien, d'accouchée et de sage-femme? C'est sur ce chemin que l'un comme l'autre nous découvrirons la solidarité, la dignité et la liberté comme emblèmes de relations sociales équilibrées, comme points d'équilibre entre les dynamiques radicales qui dès les départ entraînent en collision violente (J.f. Malherbe, 2001, p. 60).

L'invitation de Malherbe qui s'est beaucoup occupé d'éthique des soins et de la relation d'aide est de ne pas transformer les techniques, les techniques pédagogiques, thérapeutiques, rééducatives et médicales en finalités absolues au point d'oublier que nous parlons de personnes avec des besoins, il s'agit donc, et c'est une attention particulière de la pédagogie spécialisée, de ne pas transformer les personnes en objet d'assistance mais de les traiter comme sujets de besoins et de droits. C'est ce qui permet de faire vivre dans la réalité de la relation les mots de solidarité, dignité et liberté. Ne pas transformer la personne avec déficit en pure objet de soin ou d'assistance, cela signifie lui permettre de devenir sujet de désir, de droits et aussi signifiant de son propre parcours de vie. En cela la pédagogie spéciale qui n'est pas une pédagogie du ghetto mais de l'inclusion doit créer toutes les opportunités possibles pour favoriser la reconnaissance des différences et l'accueil inclusif. Comme le dit très Charles Gardou dans son récent ouvrage *La société inclusive* :

Cinque assiomi - au sens premier de 'ce qui est jugé digne' - constituent les arcs-boutants sur lesquels mérite de s'appuyer l'édifice à construire. Le premier soutient que nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. Le deuxième affirme que l'exclusivité de la norme, c'est personne et que la diversité, c'est tout le monde. Le suivant rappelle qu'il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule. Le quatrième avance que vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions. Le dernier souligne que tout être humain est né pour l'équité et la liberté (Gardou, 2012, p. 14).

## References

- Bachelard G. (2000). *la formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.  
 Bachelard G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.  
 Bachelard G. (2005). *La philosophie du Non*. Paris: PUF.  
 Basaglia F. (2005). *L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.  
 Bateson G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit* (2vol). Paris: Essais.  
 Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Roma: Lettere.  
 Bronfenbrenner U. (2000). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.  
 Canevaro A. (2010). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la 'logica del domino'*. Trento: Erickson.  
 Cyrulnik B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris: Jacob.  
 Decroly O. (1978). *Initiation à l'activité motrice et intellectuelle par les jeux éducatifs*. Lonay: Delachaux et Niestlé.  
 De Sanctis S. (1905). *L'educazione dei deficienti*. Roma.  
 Foucault M. (2009). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.  
 Feuerstein R. (2009). *La pédagogie de Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Bordeaux: le bord de l'eau éditions.  
 Fougereolas P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Laval: PUL.  
 Gaudreau J. (1999). *Histoire des débuts de la pédagogie spéciale*. Montreal: Presses Université Montreal.  
 Gardou Ch. (2010). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse: Eres.  
 Gardou Ch. (2012). *La société inclusive: parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Eres.  
 Goffman E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Milano: Ombre corte.  
 Goussot A. (2008). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.  
 Goussot A. (2000). (con Canevaro A.), *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.  
 Goussot A. (2005). *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*. Trento: Erickson.  
 Goussot A. (2009). *Il disabile adulto*. Rimini: Maggioli.  
 Goussot A. (2014). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale*. Fano: Aras.  
 Goussot A. (2014). *L'approccio transculturale nella relazione di aiuto: il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia e educazione*. Fano: Aras.  
 Goussot A. (2014). *Pédagogie et résilience*. Paris: L'Harmattan.  
 Habermas J. (1999). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.  
 Habermas J. (2000). *L'inclusione dell'Altro*. Milano: Feltrinelli.  
 Imprudente C. (2003). *Una vita imprudente*. Trento: Erickson.  
 Janet P. (1936). *L'intelligence avant le langage*. Paris: Flammarion.  
 Jaspers K. (1991). *Il medico nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.  
 Jollien A. (1999). *L'éloge de la faiblesse*. Paris: Cerf.  
 Malson L. (1964). *Les enfants sauvages, 10/18*. Paris.  
 Malherbe J.F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montreal: Liber.  
 Maslow A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.  
 Minkowski E. (2013). *Le temps vécu*. Paris: PUF.  
 Montessori M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.



Montessori M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.  
Montessori M. (1999). *il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.  
Morin E. (2008). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.  
Motttron L. (2004), *L'autisme. Une autre intelligence*. Wavre. Mardaga.  
Pellicier Y. - Thuillier G. (1980). *Edouard Séguin. L'instituteur des idiots*. Paris: Economica.  
Seguin W. (1997). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris: Comité d'histoire de la sécurité sociale.  
Vygotski L. (2010). *Signification historique de la crise de la psychologie*. Paris: La Dispute.  
Vygotski L. (1999). *Fondamenti di difettologia*. Roma: Bulzoni.  
Vygotski L. (2005). *Psicologia pedagogica*. Trento: Erickson.  
Wallon H. (1962). *Hommage à Ovide Decroly*. Bruxelles: Éditions Bruxelles.

